

## 教育実習による「生徒指導」に対するイメージの変化

Changes in Images about “Student Guidance and Counseling” by Teaching Practice

東平 彩亜<sup>†</sup>  
Saea Tohira<sup>†</sup>

**Abstract** The purpose of the present study was to investigate effects of teaching practice on images about student guidance and counseling. Thirty undergraduate students volunteered to this study. They asked to answer questionnaire twice; pre- and post-teaching practice. Twenty-three undergraduate students answered both questionnaires. As images about student guidance and counseling, most participants answered “correcting errors” and “teaching rules” both at pre- and post-teaching practice. However, “assisting growth” was answered only at post-teaching practice. From these results, The role of teaching practice on changes in the images about student guidance and counseling was discussed.

### 1. 問題と目的

教育実習を終えた学生は、実習中に多くの成功・失敗を経験し、生徒や教師、学校の雰囲気等、様々なものからたくさんの刺激を受けて大学に戻ってくる。朝倉・清水<sup>1)</sup>によれば複雑性を有する教職の特性上、教師は個々の経験から学び、教師として成長していく主体とみなされている。その養成段階である教職課程においては教育実習が教師としての学びにおいて重要な意味を持っていることは広く知られている。例えば、現代教職研究会<sup>2)</sup>によれば、小・中・高等学校の教師 1120 名の内、約 6 割の教師は新任期において教育実習経験が役立ったと評価している。最近では米澤<sup>3)</sup>が現職の教師（初任者）を対象に調査を行い、初任者が教職に就いてからの教育活動の中で、教育実習において修得した教材研究や指導案の書き方、授業指導の方法・技術の基礎の重要性を高く認識していることを示した。更に教育実習を通して形成された教師観・授業観・子ども観が初任者となってからの教職経験によって再構成され、授業の計画、教授方法や評価方法の選択などの教育実践を進めるうえで重要な役割を果たしていると示唆している。このような研究をふまえ、教育実習の効果検証や充実化に向けて実際に学生が教育実習で何を学んでいるのか

を検討する研究も多い。例えば三島<sup>4)</sup>は、教育実習による教師イメージ・授業イメージ・子どもイメージの変容について検討した。その結果、授業イメージは教育実習によって授業を否定的でなく肯定的に捉えられるようになる傾向が見られ、子どもイメージは決まった見方ではなく、ありのままに子どもをみられるようになることが報告された。金井<sup>5)</sup>は三島<sup>4)</sup>をふまえて、教育現場への意識変化について検討した。小学校の実習生は実習後に先生に対する意識がより前向きに変化し、幼稚園の実習生は実習後に園児に対する意識がより前向きに変化した。枝元・峯村<sup>6)</sup>は「目指す教師像」の変容について検討し、実習後は「信頼を得る」「連携」など他者との関わりに関することが多く語られるようになることが示された。松宮<sup>7)</sup>は教育実習によって教職に対する自己肯定感や自己効力感が高まる一方、自己認識や使命感の高まりから教職や教科指導に対する不安も高まることを示した。これらの研究からは、林<sup>8)</sup>が指摘するように、学生は教育実習において「教育される」側から「教育する」側への視点の転換に直面し、自らの教職志望意識や教職適性に否応なく向き合うことになっていることが考えられる。

他方、文部科学省<sup>9)</sup>によれば、現在、生徒指導は時代の変化に対応しながら、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めるように指導、援助することが求められている。例えば、上野<sup>10)</sup>は、『生徒指導の手引』（文部省、1981、以下手引）と『生徒指導提要』（文部科学省、2010、以下

<sup>†</sup> 愛知工業大学 基礎教育センター（豊田市）

提要)を比較し、手引では非行を阻止するという大枠の中に、積極的な生徒指導(直接的な非行対策)、消極的な生徒指導(結果的に非行防止に役立つ指導)が含まれていたのに対し、提要では、積極的な生徒指導(子どもたちの一人一人の人格によりよい発達を促すことを目指す指導)という大枠の中で、それぞれの生徒指導が位置づけられる形に変化したことを示した。都市化や少子化、情報化などが急速に進展し、社会全体で新しい課題が生じている今日、生徒が抱える問題やその対応は、教職課程で学ぶ学生が生徒として経験してきた生徒指導と比べてもその様相は多少なりとも異なっている。学生はその違いについて教職課程の授業等を通して知識として理解していたとしても、実際に目の当たりにすることで、大学での学習の捉え直しや新たな課題を見出すことが可能になると考えられる。しかし、これまでの教育実習の効果に関する研究は、教師や生徒など個々に注目していたり、授業などの学習指導に重きが置かれており、生徒指導に関する研究はまだ少ない。

以上より、本研究では生徒指導に対するイメージに注目し、教職課程の学生における教育実習前後での変化やその理由について検討し、今後の教育実習をより充実したものにするための示唆を得ることを目的とする。

## 2. 方法、

### 2・1 調査協力者・実施時期

愛知県内の私立大学で4年次の学生を対象に前期に開講している「生徒指導論」を受講している学生を対象に調査を実施した。調査協力者は30名(男性25名、女性5名)であった。そのうち、教育実習を秋に予定していたり、調査実施時期に教育実習中であった7名を除いた23名(男性20名、女性3名)が教育実習前(4月)と教育実習後(7月)の両方の調査に参加した。

### 2・2 質問紙の内容

教育実習前に実施した調査は3項目から構成されており、①「生徒指導」のイメージ、②どのような生徒指導に力を入れたいか、③②の理由について自由記述で回答してもらった。①「生徒指導」に対するイメージに対する回答が自分が経験してきた生徒指導に対するイメージになってしまい、現在のイメージとは異なる可能性も考え、自分が教師になった時に力を入れたいと考えている生徒指導、並びにその理由についても②、③としてあわせて回答してもらった。教育実習後に実施した調査は4項目から構成されており、①「生徒指導」のイメージ、②教育実習中に見かけた生徒指導、③②で印象に残ったこと、勉強になったこと、④生徒指導をする上で大事に

したいことについて自由記述で回答してもらった。

## 3. 結果

教育実習前の「生徒指導」に対するイメージは30名のデータを対象として分析を行った。教育実習後の「生徒指導」に対するイメージや教育実習によるイメージの変化に関する分析は23名のデータを対象として分析を行った。

### 3・1 教育実習前の「生徒指導」に対するイメージ

自由記述で得られたデータをKJ法でカテゴリ化した。集計結果を表1に示した。回答が複数のカテゴリにまたがる場合や複数の回答があったため、割合については30名を分母に算出し、人数、割合共に合計の記述は省いた。最も多かった回答は「生徒が間違っていることをしていたら、それがいけないことだと教えてあげる」、「悪いことを行った生徒が受ける」、「服装チェックや何かやってしまった生徒への注意」などの「間違いを正す」であった。次に多かったのが「生徒が学校というコミュニティで生活する上で守らなければいけないことを教える。」、「校則や社会のルールを教え生徒を導いている」、「長期休暇に入る前の全校集会で注意事項を話す」などの「ルールを教える」であった。それらに続いて「体育系の先生で怖いイメージ」、「怖い、恐ろしい」といった「怖い」、「いつも怒っている」「とにかく注意している。」などの「怒る」が多く報告され、その後に「生徒が自分で考え、決定していくことを助ける」、「生徒を主体として、生徒自身で正しい道にいけるように導いていくイメージ」などの「自律を促す」や「学校全体と家庭を地域が連携して行うイメージ」などの「チームで行う」が続いた。

表1. 教育実習前の「生徒指導」に対するイメージ

カテゴリ	人数	割合
間違いを正す	12	40%
ルールを教える	9	30%
怖い	6	20%
怒る	5	17%
自律を促す	4	13%
チームで行う	2	7%
褒める	1	3%
進路相談	1	3%
行事を実施	1	3%
親	1	3%
生徒の問題に対応	1	3%

## 教育実習による「生徒指導」に対するイメージの変化

力を入れたい生徒指導とその理由についても、「生徒指導」に対するイメージと同様に集計し、それぞれ表 2、表 3 に示した。力を入れたい生徒指導の「身だしなみ」は「生活指導」や「ルールやマナーの指導」に含まれるべき項目だと判断されたものの、「服装については「服装の乱れは心の乱れ」というように、心情や生活感が出やすいため、指導すると共にその生徒自身のことを理解するきっかけとしていきたいためである」など「身だしなみ」をあげた学生はそれぞれ「身だしなみ」の指導に強い思い入れがあると考えられたため、そのままにした。

表2. 力を入れたい生徒指導

カテゴリ	人数	割合
ルールやマナーの指導	8	27%
進路指導	3	10%
個性を伸ばす指導	2	7%
身だしなみ	2	7%
生活指導	2	7%
生徒を認める指導	2	7%
いじめ	2	7%
特別活動	1	3%
部活動	1	3%
友人問題	1	3%
生徒が納得できる指導	1	3%
悩み相談	1	3%
学校環境の整備	1	3%
学級活動	1	3%
HR	1	3%
楽しい授業	1	3%
授業中の態度の注意	1	3%
生徒の夢を応援	1	3%
相手の気持ちを汲み取る指導	1	3%
学校に来てよかったと思ってもらえる指導	1	3%
キャリア指導	1	3%

表3. 力を入れたい理由

カテゴリ	人数	割合
社会に出てから大切だから	10	33%
自分の経験から	7	23%
生徒を理解するため	3	10%
普段とは違う顔が見られるから	1	3%
一緒に青春を作っていけるから	1	3%
自律的な人間を育てる	1	3%
生徒を良い方向に向かわせるため	1	3%
環境をよくすることで充実した生活が送れるから	1	3%
一人として同じ人はいないから	1	3%
生徒という時間が長いから	1	3%
生徒が興味を持ってくれるから	1	3%
高校を辞めて欲しくないから	1	3%
よく考えずに就職する人が多かったから	1	3%
効果的だと思われるから	1	3%

力を入れたい生徒指導については「主にあいさつや態度への指導に力を入れていきたい」などの「ルールやマナーの指導」という回答が最も多かった。その理由としては、「社会に出て常識的な面で生徒に恥をかいてもらいたくないから」、「社会に出て間違いないと問われ、人間性が見られる部分のため」などの「社会に出てから大切だから」という回答が最も多く、その後には「自分もそうだったため。」などの「自分の経験から」が続いた。

## 3・2 教育実習後の「生徒指導」に対するイメージ

教育実習前と同様に集計し、表 4 に示した。但し、割合の算出に使用した分母は教育実習後の調査に参加した 23 名である。「間違いを正す」と「ルールを教える」は、それぞれ教育実習前とほぼ同じ割合で、最も多い回答であった。「ルールを教える」と同数で、「生徒一人ひとりをより良い成長に促すために教師が行動をおこす」、「生徒たちの個性などを伸ばしていくために生活面や学習面を指導していくこと」などの「成長を助ける」という回答が確認された。教育実習前にはそれぞれ 20% 程度報告されていた「怒る」や「怖い」といった回答をする学生は減り、「怒る」と「厳しい」、「生徒からみると怖い」がそれぞれ 1 名ずつにとどまった。教育実習前に「自律を促す」と回答していた 4 名の学生のうち 3 名は「成長を助ける」に変化していた。

表4. 教育実習後の「生徒指導」に対するイメージ

カテゴリ	人数	割合
間違いを正す	10	43%
ルールを教える	7	30%
成長を助ける	7	30%
怒る	1	4%
自律を促す	1	4%
生徒からみると怖い	1	4%
何が正しいかを判断する	1	4%
厳しい	1	4%
全体的なケア・サポート	1	4%
予防のための注意	1	4%

## 3・3 教育実習中に見かけた生徒指導

教育実習中に見かけた生徒指導と、印象に残った理由もしくは勉強になった理由についてもこれまでと同様に集計し、それぞれ表 5、表 6 にまとめた。教育実習中に見かけた生徒指導については、制服や頭髮等の「身だしなみ」の指導や、授業中の「携帯」利用についての指導

表5. 教育実習中に目にした生徒指導

カテゴリ	人数	割合
身だしなみ	12	52%
携帯	7	30%
授業中の態度	4	17%
課題の提出忘れ	4	17%
遅刻	3	13%
生徒の話をきく	2	9%
補習	2	9%
交通ルール	2	9%
生徒からの質問対応	1	4%
いじめ	1	4%
不登校	1	4%
通学路指導	1	4%
学習意欲を高める	1	4%
生徒間のもめ事	1	4%
クラスの雰囲気づくり	1	4%
レポート指導	1	4%
生活指導	1	4%
アルバイト	1	4%
挨拶	1	4%

表6. 印象に残った理由、勉強になった理由

カテゴリ	人数	割合
教員の生徒理解の深さ	3	13%
厳しい対応	3	13%
生徒への気遣い	2	9%
授業前の工夫	2	9%
丁寧に理由を説明する指導	2	9%
嫌われる覚悟	1	4%
授業よりも大切なこと	1	4%
生徒指導の難しさ	1	4%
普段のコミュニケーションの重要性	1	4%
まず生徒の考えや意見をきく	1	4%
叱るのではなく諭す	1	4%
悪者を作らない対応	1	4%
気づきを与える重要性	1	4%
時間をかける指導	1	4%
学校全体での取り組み	1	4%
先生間の役割分担	1	4%
生徒と話をしない	1	4%
制服の乱れは心の乱れ	1	4%
納得できない指導	1	4%
想定外の生徒	1	4%

が最も多く回答された。次いで真面目に授業を受けない生徒に対する注意などの「授業中の態度」、「課題の提出忘れ」に対する指導があげられた。印象に残った理由もしくは勉強になった理由については、大きく分けると「意外であったから（22 名）」と「納得がいかなかったから（1 名）」の 2 つのカテゴリに分けられた。更に、「意外であったから」に含まれる学生のうち、「想定外の生徒」に驚いたという 1 名と、とても大人しく、授業中に意見が少ないクラスで、普段のコミュニケーションを取ると非常に多くの意見が出たという「普段のコミュニケーションの重要性」を回答した 1 名を除いた 20 名は生徒指導における教師の一人一人の生徒に対する思いの深さに驚いていたことが示された。最も回答の多かった「教師の生徒理解の深さ」には、「生徒を諭す時に、必ず生徒一人一人の特徴や性格を引き合いに出していた。」「教師は生徒一人一人に対して向き合いながら日々を過ごしている」という回答が見られた。「厳しい対応」については「それくらいとかこれくらいを許してしまうと学校全体がたまるんでしまう」、「いじめに関しての指導は厳しく、朝の職員会議で取り上げたり、当事者の生徒への指導では厳しい言葉で事の重大さを伝えていた」などが報告された。「生徒への気遣い」としては「注意するときは個人に、褒めるときは全体で指導をする」、「授業前の工夫」としては「授業の最初に机の上や身だしなみを整わさせて授業のスイッチを入れていた。」「丁寧に理由を説明する指導」については「ただ頭ごなしに怒るわけではなく、生徒自身がしたこと何がいけないかを伝えた上で具体的な指導をする。」などがあげられた。

### 3・4 生徒指導で大事にしたいこと（教育実習後）

生徒指導で大事にしたいことについてもこれまでと同様に集計し、表 7 に示した。最も多かった回答は「頭ごなしに怒らない」で、「一方的に怒ったりせず、生徒に考えさせるようにしたい」、「なるべく叱責しないようにし、生徒が悟るようにする」、「生徒が悪いことをした場合には「何故」悪いのかを理解させたい」、「根拠や生徒の心情を聞かないまま、ただ怒るのはしたくない。生徒も同じ人間なので、同じ立場に立って一緒に解決策を探す」、「生徒が同じ過ちをしないように心に響かせる」といった回答が含まれていた。「生徒のことをよく知る」については、「生徒のことを理解していないと指導しても変わらないと思うので、生徒のことを理解し、その生徒にあわせた指導を行いたい」、「生徒一人一人を大切にする」については、「生徒一人一人の考えを尊重しつつ指導する」などがあげられた。

## 教育実習による「生徒指導」に対するイメージの変化

表 7. 生徒指導で大事にしたいこと

カテゴリ	人数	割合
頭ごなしに怒らない	9	39%
生徒のことをよく知る	4	17%
生徒一人一人を大切に	3	13%
臨機応変に対応したい	1	4%
嫌われる覚悟をもつ	1	4%
最初にしっかり指導する	1	4%
生徒指導後の様子を見守る	1	4%
気づく力を育てる	1	4%
授業や勉強よりも生き方を伝える	1	4%
生徒の人間力を高める	1	4%
問題が起こらないようHRなどで話を	1	4%

## 4. 考察

本研究は教育実習による学生の生徒指導に対するイメージの変化を検討することを目的としていた。1つめの結果として、教育実習前、多くの学生は、生徒の間違いを正したり、ルールを教えたりするのが生徒指導であり、生徒指導に対して「怖い」、「怒る」といったイメージをもっていることが示された。「怖い」という回答からは生徒の目線で回答している可能性も考えられた。しかし、自分たちが教師になった時に力を入れたい生徒指導として、社会に出てから大切になるためルールやマナーを教えると回答した学生が最も多かったことを考えると、自分が生徒だった頃の経験もふまえながら、調査時点で多くの学生が生徒指導を上記のように捉えていたと考えられる。これは教員養成大学の学生が「生徒指導」という言葉から思い出すものは、「校則違反等のチェックのための検査・監視」、「問題生徒の個別指導」、「体罰・没収」など、もっぱら教師が生徒を取り締まる場面であったことを示した岩井<sup>11)</sup>の報告とも一致する。

2つめの結果として、教育実習後も教育実習前と同様、多くの学生にとって生徒指導は生徒の間違いを正したり、ルールを教えたりするイメージであるものの、教育実習後では新たに生徒の成長を助けるというイメージが加わることが示された。教育実習中に見かけた生徒指導の場面を確認すると、身だしなみや携帯についての注意を始め、教育実習前の生徒指導のイメージに合うような生徒の間違いを正す行動が多かった。このことから教育実習前の生徒指導のイメージが教育実習後もそのまま保持されたと考えられる。しかし、それらの場面で印象に残ったことや勉強になったことを確認すると、教師が生徒一人一人のことをよく理解していることや、その理解を生徒指導にいかし、生徒一人一人の立場に立って、細かいところまで気を配り、丁寧に時間をかけて指導をし

ていることへの驚きが報告されていた。宮下・河野<sup>12)</sup>によると、教師は非行等の問題行動に対する対症療法的な事後的指導だけでなく、すべての子どもや集団のよりよい発達を目指す積極的な目的に基づいた能動的な生徒指導を行っている。後者の能動的な生徒指導には生徒に声をかける、役割を与えといった日常的な関わりも含まれる。金子<sup>13)</sup>はこの2つを上手く使い分けことが生徒の教師に対する信頼感につながると指摘している。これらをふまえると、学生はこの2つの生徒指導のうち、問題が起きた時に行う事後的指導については教育実習前から十分具体的にイメージができていたと考えられる。他方、生徒一人一人のよりよい発達を目指して行われている能動的な生徒指導のイメージ、もしくはこの2つの生徒指導の関連性や使い分けのイメージについては、授業などで知識として持っていたものの具体的にイメージできていなかった可能性が考えられる。教育実習でこの2つの生徒指導をそれぞれ使いこなし使い分けている教師の生徒指導を目にすることで、事後的な指導だけでは足りない何かをそれぞれに学び、能動的な生徒指導についてもそれぞれに具体的なイメージができるようになってきたのではないだろうか。これは生徒指導のイメージに「生徒の成長を助ける」が教育実習後に新たに加わったことだけでなく、今後、生徒指導で大事にしたいこととして、「頭ごなしに怒らない」といった能動的な生徒指導をふまえた事後的な指導に関連するような回答が最も多く見られたこと、次に「生徒のことをよく知る」「生徒一人一人を大切に」といった能動的な生徒指導に関連するような内容があげられたこと、また、それぞれの内容を確認してみると「生徒が悟るようにする」、「心に響かせる」など、まだ具体的に考え切れていない回答が多く見られることなどからも、学生の多くが教育実習をきっかけに能動的な生徒指導を意識し始めたことが示唆される。能動的な生徒指導の重要性については教職課程の授業等でも繰り返し説明されている。それにも関わらずこのような結果になった背景には、学生が経験してきた生徒指導は、手引きの非行を阻止する生徒指導の時代から提要の能動的な生徒指導を軸にした時代への過渡期で、授業で学んだ内容が自分の経験してきた生徒指導のイメージと合わず、咀嚼しきれていなかった可能性や、そもそも生徒の立場では教師の能動的な生徒指導は意識されにくく、自分の経験と上手く結びつかず、その必要性が実感できずに定着しなかった可能性等が考えられる。

最後に教育実習前に生徒指導のイメージとして「生徒の自律を促す」と回答していた学生が「生徒の成長を助ける」とイメージを変えた点も興味深い。教育実習前にも学生は生徒が社会に出てから困らないようにルールや

マナーの指導に力を入れたい等と回答していたように、生徒のことをよく考えているようにも思われる。しかし、そこで考えている「生徒」と教育実習で実際に生徒と関わり、教育実習後に考える「生徒」は異なっている可能性が考えられる。本研究では生徒に対するイメージの変化は直接検討していないが、渡邊・麻生<sup>14)</sup>によれば、学生の生徒に対するイメージは授業や教員に対するイメージよりも教育実習前・中・後で変化しやすく、三島<sup>4)</sup>も報告していたように自分の持っている決まったイメージから、より柔軟にありのままを受け入れられるようになることが示されている。更に、渡邊・麻生<sup>14)</sup>では、このような生徒に対するイメージの変化が教職への自信にもつながることを報告している。「生徒の自律を促す」から「生徒の成長を助ける」への変化も、生徒を自分が考える社会で困らない姿に変えていくのではなく、それぞれの生徒のありのままの姿を受け止め、寄り添いそれぞれの成長を助けるという教師の目線に近づいた表れなのかもしれない。教育実習を終えて、教職への希望を強める学生は少なくない。教育実習が教職への不安を低減し、教師効力感を高めることを示す研究は五十嵐・宮内・山田<sup>15)</sup>をはじめ多く行われているが、松宮<sup>7)</sup>のように教育実習を通して使命感などの高まりから不安が高まることも示されている。

これらの結果をふまえると、これまでの繰り返し指摘されてきているように教育実習をより充実したものとするために、教育実習で日常的に行われている教師の工夫や努力に気づくことができる素地を準備する教職課程における授業などの事前指導や、生徒の立場から教師の立場に近づいて戻ってきた学生に教師の立場について考えを深め定着させると同時に、それぞれの教育実習の捉え方に応じて一人前の教師に向けて適切にサポートする事後指導の果たす役割は大きい。事前・事後指導と教育実習との関連を検討する研究は今後も必要となっていくだろう。本研究からは特に能動的な生徒指導についての授業での取り上げ方の工夫の必要性が示されたと同時に、授業で得た知識が教育実習での経験を通して実感され、自ら理解を深めていく学びの過程も示唆された。今後、教育実習でどのような学びを学生が行っているのか、その学びを支える要因は何か等について詳細に検討していくことで、学び続ける教師の育成に必要な手がかりも得られるかもしれない。

## 5. 引用文献

- 1) 朝倉史, 清水紀宏: 体育教師の信念が経験と成長に及ぼす影響, 体育学研究, 59, 29-51, 2014.
- 2) 現代職研究会(編): 教師教育の連続性に関する研究, 多賀出版, 1989.
- 3) 米澤崇: 初任者からみた教育実習経験の意義に関する一考察, 教育実践学研究, 10, 11-20, 2008.
- 4) 三島知剛: 教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容, 日本教育工学会論誌, 31, 225-236, 2014.
- 5) 金井秋彦: 教育実習後の実習生に見られる教育現場への意識変化についての考察, 大阪信愛女学院短期大学紀要, 52, 1-9, 2018.
- 6) 枝元香菜子・峯村恒平: 教育実習における教職志望学生の「目指す教師像」の変容, 目白大学総合科学研究, 14, 55-56, 2018.
- 7) 松宮新吾: 教職課程を履修している学生の教育実習に対する不安構造の
- 8) 林孝: 教育実習の機能に関する考察, 学校教育実践学研究, 1, 17-28, 1995.
- 9) 文部科学省: 生徒指導提要, 教育図書, 2010.
- 10) 上野和久: 『生徒指導の手引』(1981年)と『生徒指導提要』(2010年)の比較研究, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 21, 83-88, 2011.
- 11) 岩井勇児: 生徒指導・教育相談・進路指導のイメージ, 愛知教育大学研究報告(教育科学編), 40, 79-92, 1991.
- 12) 宮下一博, 河野莊子(編著) 生きる力を育む生徒指導, 北樹出版, 2005.
- 13) 金子泰之: 問題生徒が肯定的に意味づけた〈教師—生徒〉関係, 日本心理学会第72回大会発表論文集, 1285, 2008.
- 14) 渡邊和志, 麻生良太: 教育実習における実習生の教職への意識の変容に関する研究, 大分大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 35, 161-174, 2017.
- 15) 五十嵐亮, 宮内孝, 山田裕司: 教育実習及び事前指導を通じた教師効力感、教育実習不安の変容, 南九州大学人間発達研究, 8, 67-78, 2018.

(受理 平成 31 年 3 月 9 日)